مجلّة الواحات للبحوث و الدراسات العدد 10 (2010) : 169 – 197



مجلَّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 10 (2010) : 169 – 197
http://elwahat.univ-ghardaia.dz



يوسف حديد
قسم علم الاجتماع جامعة جيجل

تمهيد

تعتبر ظاهرة الرسوب شكلا من أشكال الفشل المدرسي، ويعنى بها ((رسوب التلميذ في السنة الدراسية لعدم إتقانه الحد الأدنى من المهارات والمعارف المتوقع اكتسابها في هذه السنة. وبذلك يعيد بنفس السنة الدراسية ويقوم بالدور السابق حتى يرفع إلى السنة التالية بعد نجاحه في نهاية السنة الدراسية)) (**1**). وتعتبر سياسة الرسوب متبعة في جميع الأنظمة التربوية العالمية، إلا أن هناك اختلافا في المعايير الأساسية التي يبنى عليها قرار الرسوب وبداية اعتماد الرسوب، فبعض الأنظمة التربوية تعتمد على الاختبارات المقننة ومنها ما لا يتبع أي معيار ومن الأنظمة التعليمية ما تبدأ في تطبيق سياسة الرسوب في السنة الرابعة الابتدائية ومنها ما تبدأ في السنة الأولى (**2**). وتتعدد الدراسات التربوية التي تناولت مشكلة الرسوب فبعضها تناول التكلفة المادية للرسوب وأسبابه وبعضها تناول فلسفة الرسوب وبدائله وعلاقته بتحصيل الطلاب في المستويات المتقدمة من المراحل الدراسية.

وتعتبر مشكلة الرسوب المدرسي من أكثر المشكلات التي تناولها الباحثون بالدراسة والتحليل، وذلك من أجل تحديد العوامل والأسباب المؤدية إليها من جهة، ومن جهة أخرى من أجل وضع حلول علمية عملية من شأنها التقليل من نسبة وحدة هذه المشكلة في المدارس والجامعات وكل المؤسسات التربوية التعليمية.

إن مشكلة الرسوب مشكلة تربوية بأبعاد مختلفة، لأنها في حقيقة الأمر مشكلة اقتصادية واجتماعية ونفسية... لذلك جاءت التفسيرات المفسرة للعوامل المؤدية إليها وطرق

علاجها متعددة ومختلفة أيضا.

1 – الاتجاهات المفسرة لظاهرة الرسوب:

يميز المخت ون في علوم التربية بين الأسباب العامة للرسوب وبين الأسباب الخا ة بكل بيئة لية. فالأسباب العامة هي تلك التي تتحدث عنها المدارس الفكرية والفلسفية المختلفة ويمكن تعميمها على كل الأنظمة التعليمية في أي دولة من الدول وفي أي وقت من الأوقات، أما الأسباب الخا ة فهي تلك المتعلقة بضعف الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي وهي تختلف باختلاف الأنظمة التعليمية وتعود بالأساس إلى النقائ والعيوب في البرامج الدراسية وأساليب التدريس ونق استعمال الوسائل التعليمية الحديثة وضعف نظام التوجيه والإرشاد المدرسي.

إن البحث في العوامل المؤدية إلى الإخفاق المدرسي والرسوب يؤدي بنا حتما إلى الغوص والتنقيب في البحوث والدراسات التربوية التي أجريت في مختلف البلدان والتي تناولت هذه الظاهرة، لذلك فمن الوهلة الأولى نلاحظ اختلافات جوهرية في تحديد الأسباب والعوامل المؤدية إلى فشل الطلاب ورسوبهم دراسيا باختلاف المدارس الفلسفية والاتجاهات الفكرية لهؤلاء الباحثين ولكن يمكننا تعميم هذه الأسباب على جميع المستويات الدراسية في كل الأنظمة التعليمية ويمكننا في هذا الإطار تحديد ثلاثة اتجاهات:

أ– الاتجاه النفسي: يركز أ حاب هذا الاتجاه على أهمية دراسة الفروق الفردية بين التلاميذ، ودورها في النجاح أو الفشل وهذه الفوارق بين الأفراد قد تكون نفسية أو عقلية أو جسدية، ويمكن قياس هذه القدرات باستعمال أدوات ووسائل مباشرة خا ة عند قياس الطول أو الوزن أو باستعمال وسائل وطرق غير مباشرة خا ة فيما يتعلق بقياس القدرات العقلية كالذكاء مثلا. خا ة مع تطور مقاييس الذكاء ويمكن اعتبار مقياس ((Stanford-binet)) من أكثر اختبارات الذكاء شيوعا واستخداما وانتشارا فهو يقيس الذكاء عند الأفراد من سنتين حتى سن الرشد وهناك أيضا اختبار ((Wechsler)) للأطفال والراشدين ويستخدم هذا الاختبار لقياس القدرات العقلية عند المتعلم والتنبؤ بقدرته في النجاح أو الرسوب في الدراسة(3)، وي نف التلاميذ إلى متفوقين ومتوسطين ومتأخرين طبقا للدرجات المعيارية التي يتح لون عليها في اختبارات الذكاء، واعتبر العديد من العلماء أن مستوى ذكاء الفرد يتحدد وفقا لعامل الوراثة بالدرجة الأولى وتأثير العوامل البيئية بالدرجة

الثانية وعلى هذا الأساس فان النجاح المدرسي أو الإخفاق يتوقف على مستوى ذكاء الفرد وفطرته الطبيعية وبرز هنا م طلح اللاعدالة الطبيعية ليشير إلى أن الأطفال غير متساوون في القدرات الطبيعية والوراثية، وعموما فاختبارات الذكاء ممت أساسا لقياس القدرات العقلية اللازمة للتح يل المدرسي والأكاديمي فهي الحة في مجال التنبؤ بالتح يل المدرسي، حسب النظم القائمة لهذا التح يل(4). وتعتبر مسالة الوراثة والبيئة ودورهما في تحديد درجة الذكاء عند المتعلم من المسائل العلمية التي أثارت جدلا كبيرا، خا ة مع نشر جنسن لمقالته عن دور البرامج التربوية التعويضية لمساعدة الأطفال المتأخرين دراسيا، حيت بين عدم جدواها مشيرا إلى أن الفروق الفردية بين التلاميذ في الذكاء والتح يل تعود بالدرجة الأولى إلى العوامل الوراثية بنسبة **80%** بينما العوامل البيئية لا تساهم إلا بنسبة **20%** (5).

إن البحوث العلمية التي حاولت تفسير اثر الوراثة في الذكاء تعود إلى سنة **1869** عند دور كتاب ((العبقرية الوراثية)) للباحث ((**GOLTON**)) حيت تو ل إلى وجود ارتباط إيجابي بين ذكاء الأطفال وذكاء آبائهم، وقد أيده الكثير من الباحثين منهم ((**Eyzenck, 1971**.،**Jensen, 1969**)) وعلى الرغم من أهمية هذه الحقائق إلا أن الوراثة الجيدة تترافق عادة بشروط بيئية جيدة (6). وقد استغل علماء الاجتماع نتائج هذه البحوث ليركزوا على علاقة المستوى الثقافي والتعليمي للآباء بنجاح أبنائهم أو رسوبهم في الدراسة. وهناك تعريف يجمع بين دور البيئة والوراثة في الذكاء، حيت يعرفه ((**Wechsler**)) بأنه ((القدرة الكلية على التفكير العاقل والسلوك الهادف ذي التأثير الفعال في البيئة)). وقد ساهمت اختبارات الذكاء في مساعدة المعلم على التنبؤ ببعض الأنماط السلوكية لدى طلابه، كالنجاح أو الرسوب الأمر الذي يجعله أكثر فعالية معهم. ولكن ينبغي الإشارة إلى استحالة الاعتماد كليا على درجات الطلاب في اختبارات الذكاء للتنبؤ بنجاحهم المدرسي أو إخفاقهم وينبغي كذلك الاهتمام بمسالة تحسين الشروط التعليمية بالاعتماد على العوامل البيئية المؤثرة(7).

إن مسألة التكيف المدرسي من القضايا التي تناولها علماء النفس بالدراسة لكونها ترتب بالتح يل الدراسي، وعلى هذا الأساس لا يمكننا الاعتماد على نتائج روائز الذكاء لوحدها للحكم على التلاميذ بالفشل أو النجاح، وهناك دراسات تفيد أن تلاميذ ذوي معادلة ذكائية تفوق بكثير (**110**) ولكنهم يعانون من عوبات مدرسية

جمة في التكيف بينما نرى تلاميذ ذوي نسبة ذكائية منخفضة لا يجدون أي عوبة في التكيف[8]. ويبن الباحثان (مُحَّد أحمد، أحمد عودة، **2001**) في دراسة ميدانية لهما عن التكيف وعلاقته بالتحـ يل الدراسي بأن هناك علاقة ايجابية بين التكيف الايجابي والتحـ يل الدراسي، ووجدا أن هناك عوامل أخرى مؤثرة على التحـ يل والنجاح في الدراسة منها الدافعية والحماس والجهد والمثابرة [9].

ولقد هدفت دراسة السيد (**2003**) إلى التعرف على شيوع عوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقليا من تلاميذ الـ ف الثاني المتوسـ بدولة الكويت، وتم إجراء الدراسة على عينة من **1027** تلميذ وتلميذة، وكشفت نتائج الدراسة أن نسبة **16%** من مجموع أفراد عينة الدراسة المتفوقين عقليا منخفضي التحـ يل لديهم عوبات في القراءة وأن نسبة **12.3%** لديهم عوبات في الكتابة وأن ما نسبته **18.5 %** لديهم عوبات في الرياضيات و تو لت الدراسة إلى أن هذه الـ عوبات التعلمية تعيق التحـ يل الدراسي لدى فئة التلاميذ المتفوقين عقليا، وتؤدي بهم في كثير من الحالات إلى الرسوب[10].

ولقد أخذت الأبحاث النفسية في المجال المدرسي منحى آخر، خا ة مع ارتفاع نسبة الرسوب والتسرب عند فئة التلاميذ الذين لا يعانون من مشاكل ذهنية ومستوى ذكائهم عادي، لذلك اهتم علماء النفس بدراسة الدوافع والاهتمامات والميول والاتجاهات والقيم و مستوى الطموح عند الفرد وعلاقة هذه العوامل بنجاح الفرد في دراسته أو رسوبه.

إن تدني الدافعية للتعلم من أسباب الرسوب والإخفاق عند الأغلبية العظمى من التلاميذ خا ة أولئك الدين لا يعانون من أي تأخر ذهني، فكثيرا ما نجد تلاميذ متفوقين في درجة ذكائهم إلا أن نقـ الدافعية عندهم نحو المدرسة يؤدي بهم في نهاية المطاف إلى الإخفاق والرسوب وفي كثير من الأحيان التخلي عن الدراسة، لهذا انـ بت العديد من البحوث النفسية في البحث عن العوامل المثبطة لعزيمة المتعلمين، فالمقاربة السلوكية وعلى رأسها ((**skinner**)) ترجع تدني الدافعية عند المتعلمين إلى نقـ التشجيع من المدرس أو إلى العقوبات الجسدية أو السيكولوجية. بينما يرى أ حاب المقاربة الإنسانية بان قيام المؤسسة التربوية على مبادئ إنسانية تمكن من تحسين الإحاطة بالمواد المدرسية والأداء الفكري بوجه عام وتشجع التلاميذ على التوا ل فيما بينهم وتحفزهم على العمل الدراسي

والمثابرة نحو النجاح(11). ولقد اهتم علماء النفس بإجراء دراسات لمعرفة أثر التحفيز على التحصيل الدراسي للتلميذ، فوجدوا بأن تحفيز التلاميذ وإثارة دافعيتهم نحو التعلم المدرسي يؤدي إلى تحسين المردود الدراسي وتحقيق النجاح، وأن الرسوب في الدراسة كثيرا ما يرتبط بنقص الدافعية وعدم الاهتمام، وتشير دراسة ((dev,1997)) إلى أن مشاركة التلميذ الايجابية في العملية التعليمية، والاستجابة الايجابية لتساؤلاته، والثناء والمدح، وتشجيع التعلم المتقن وتوفير المثيرات التي تخلق نوعا من التحدي للتعلم، وتقييم عمل التلميذ . جميعها أساليب من شانها أن تعزز الدافعية الذاتية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية والثانوية وحتى مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات أو إعاقات في التعلم(12).

إن الدافعية للتعلم حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم، ودافعية التعلم والتحصيل مهمة يشترك فيها كل من المدرسة والأسرة معا و بعض المؤسسات الأخرى(13).

ويرى ((atkinson,1960.)) أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة وهذا الدافع يتأثر بعوامل هي الدافع للحصول على النجاح واحتمالات النجاح والقيمة الباعثة للنجاح(14).

ويعد مستوى الطموح بعدا من أبعاد الشخصية الإنسانية بما له من تأثير على حياة الفرد والجماعة، وما يترتب عليه من نشاط وإنجاز لذلك فقد حظي هذا المفهوم بالكثير من الدراسات التي حاولت تحديد طبيعته، وعلاقته بالتحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز، وقد ظهر مستوى الطموح كمصطلح في بداية العقد الرابع من القرن العشرين بظهور الدراسات التي قام بها ليفين وتلاميذه منذ عام 1929، ولكن كاميليا عبد الفتاح تشير أن ((Hoppe,1930.)) يعد أول من تناول مستوى الطموح بالدراسة والتحديد على نحو مباشر، وكان ذلك في البحث الذي قام به عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح حيث عرفه بأنه أهداف الشخص أو غاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة(15). لذلك فإن هناك من الطلاب من يفشلون في دراستهم ليس لنقص ذكائهم أو غبائهم وإنما لانخفاض مستوى طموحهم أو تدني دافعيتهم .

وتعتبر الـ حة النفسية والجسدية من العوامل الهامة والتي تؤثر على التحـ يل الدراسي للطلاب في مختلف المستويات، فالطالب الذي يعاني من اضطرابات نفسية وجسدية يجد عوبة كبيرة في تحـ يله للدروس ومتابعته لما يقدم له داخل القسم، إن التوتر الانفعالي والقلق والخجل الشديد بالإضافة إلى مختلف الأمراض الجسدية كالربو والقرحة وغيرها، تشكل عائق كبير يؤثر سلبا على تمدرس الطلاب ويؤدي بهم في كثير من الأحيان إلى التأخر الدراسي والفشل والرسوب وحتى التخلي عن الدراسة .

وقد قام)) ((**lei yu and seligman, 2002**. بدراسة كبيرة تضمنت ثلاث بحوث يتناول البحث الأول منها موضوع الأعراض الاكتئابية والعوامل الديموغرافية والأسرية والمدرسية، وقد أظهرت نتائج البحث علاقة ايجابية دالة إحـ ائيا بين الاكتئاب وبين التحـ يل الدراسي المتدني الذي يؤدي إلى الرسوب والفشل في الدراسة[16]. ويرى ((**George MACON**))[17] بأن وراء الكسل والتأخر الدراسي أسبابا عاطفية وانفعالية، حيث أن الكسل يعني انعدام الاهتمام بالدراسة، وهذا يؤدي إلى نفور وعدم تلاؤم دراسي وقلة انتباه، وسبب ذلك القلق العاطفي الذي يخلق معارضة وشعورا بالنق وشكا بالذات وخوفا من ملامة وعقوبة، وعدم تلاؤم مع الواقع والهروب منه عن طريق أحلام اليقظة، واستدرار عاطفة الأهل والمعلمين وضعف الثقة بالذات مما يؤدي إلى كسل ظاهري .

لقد أشار (عمر عبد الرحيم، **2004**) إلى خـ ائـ التلميذ متدني التحـ يل الدراسي وهي[18]:

1- يكون في معظم حالاته متساهل في كل شيء حتى في الأمور الأساسية والضرورية بالنسبة له.

2- يقف في معظم حالاته موقف المدافع عن نفسه وعما يقوم به من أعمال بسبب عدم الثقة بالنفس والقدرة على الإنجاز.

3- ومن فاته البارزة أنه منقاد للغير ولا يوجد لديه الاعتماد على النفس وروح المبادرة الذاتية.

4- يمكن استفزازه بسهولة لذا فهو يثور في وجه الآخرين بسرعة ويكون التغير لديه سريع حيث يتحول من وضع لآخر بأبسـ ما يكون.

5- عدواني وسلبي وغريب الأطوار يبدوا عليه الضجر بسرعة وهذا يعني عدم الثبات في الأعمال التي يقوم بها.

6- يهتم بغيره أكثر من اهتمامه بشؤونه الخا ة.

7- يكبت عواطفه ومشاعره حتى لا يظهر بمظهر الضعفاء.

8- يبدوا عليه الحزن والتشاؤم والقلق الزائد لأبسـ الأسباب.

9- كثير الشك والريب، مفكر ومتأمل في نفس الوقت.

كما اهتم علماء النفس بدراسة أثر التعب المدرسي على نجاح الطالب في دراسته، فالظروف الأسرية المتدنية وسوء التغذية وبعد المدرسة عن المنزل، بالإضافة إلى طول اليوم الدراسي وكثافة البرامج والحجم الساعي ،كلها عوامل تؤدي إلى عياء التلميذ بحيث يبدي عدم الرغبة في الدراسة وعدم القدرة على التركيز والاستيعاب.

ب – الاتجاه السوسيولوجي:

اهتم الكثير من المفكرين وفلاسفة التربية بالعوامل الاجتماعية كالظروف الاقت ادية للأسرة ومستواها التعليمي والثقافي وما تعكسه من آثار نفسية، حية واجتماعية على الطلاب ومدى تأثيرها في رسوبهم أو نجاحهم، وبرزت تيارات مت ارعة فيما بينها ليس بهدف تشخي علمي دقيق للرسوب المدرسي وكيفية مواجهته، وإنما لتحديد دور النظام المدرسي من خلال المدرسة كمؤسسة تعكس السياسة العامة للدولة والمجتمع، وبالتالي فكل تيار يدافع على وجهة نظره في تنظيم المدرسة وجعلها أداة ووسيلة لتنظيم المجتمع. فالمدرسة في رأيهم هي نظام م غر للمجتمع بفئاته وطبقاته المت ارعة، بل هي ورة مطابقة للمجتمع، فهي جزء لا يتجزأ من الوضع الاجتماعي، وما دامت المدرسة غير منعزلة عن المجتمع فهي إذن مدرسة النخبة القائمة على الاختيار والت نيف وبالتالي فالعلاقة بين المدرسة والرسوب المدرسي علاقة وطيدة(19).

ولم يكن التعليم منتشرا قبل ظهور الثورة ال ناعية في أوروبا، وكانت المجتمعات التقليدية تنظم الإنتاج حول العائلة وهذا الأمر لا يتطلب اخت اص أو دراسة ولا نظاما مدرسيا مؤسساتيا، وكان الأفراد يتعلمون من آبائهم عن طريق المحاكاة لموا لة نفس الإنتاج، وبعد الثورة ال ناعية وبروز الطبقة البورجوازية وحاجتها إلى العمال

المؤهلين ساعد ذلك على انتشار التعليم والتحاق أبناء الطبقات المحرومة بالمدارس و ظهر مفهوم جديد وهو تكافؤ الفرص التعليمية، ومع تداعيات الثورة الفرنسية وظهور إيديولوجية تنادي بتكافؤ الفرص جاء الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الـ ـادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة في 1948/12/10. حيت تؤكد المادة 26 من هذا الإعلان على ((حق كل شخـ في التربية والتعليم اللذين يجب أن يكونا مجانيين على الأقل فيما يخـ المرحلة الابتدائية والتربية الأساسية)). ومع بداية الخمسينيات سادت فكرة ديمقراطية التعليم حيت فسح المجال لأعداد كبيرة من التلاميذ للالتحاق بالمدارس وذلك بغض النظر عن الانتماء الاجتماعي والاقتـ ـادي لهؤلاء التلاميذ، وظهر مفهوم القدرة والاستحقاق كأساس للنجاح بدلا من مفهوم الموهبة، تلاميذ موهوبين ينجحون وتلاميذ غير موهوبين يرسبون.

في سنة 1949 نشر((Roger Gal)) وهو مؤسس مـ ـلحة البحث في المعهد البيداغوجي الوطني الفرنسي مقالا في مجلة ((دفاتر بيداغوجية)) أشار فيه إلى عدم وجود عدالة اجتماعية داخل المدرسة وذلك انطلاقا من ملاحظاته حول نتائج الامتحانات المدرسية في فرنسا حيث وجد أن أبناء الفلاحين والعمال رغم مشاركتهم في هذه الامتحانات إلا أنهم يرسبون. وقال [20]: ((إننا نعلم من خلال خبرتنا كم يرتبـ نمو التلميذ بالوضعية المادية والمعنوية للوسـ الذي يعيش فيه، وتأثير الوسـ الثقافي من خلال اللغة والاهتمامات السائدة)). وهكذا برز الوسـ الاجتماعي ودوره في الرسوب انطلاقا من اللاعدالة في المجتمع وانطلاقا من هذه الأطروحة جاءت أعمال ((P.BOURDIEU- J.-G.PASSRON)) في نهاية الستينيات حول معايير الانتقاء والنجاح والرسوب في الجامعة وأعطوا لمفهوم الفشل المدرسي معنى وأهمية، حيت لم يكن من قبل مـ ـل اهتمام الممثلون الاجتماعيون المنشغلون بمستقبل النظام المدرسي. إن الدراسات السوسيولوجية التي قام بها ((BOURDIEU- PASSRON)) في الفترة من 1964 إلى 1970 على الطلاب في الجامعات، بينت عن طريق الإحـ ـائيات الرسمية علاقة الانتماء المهني والاجتماعي للأولياء بنجاح أو رسوب أبنائهم، فنسبة الرسوب مرتفعة جدا لدى الطلاب الذين ينتمون للفئات المهنية والاجتماعية السفلى كالفلاحين والعمال بينما ترتفع نسبة النجاح لدى الطلاب الذين ينتمون لفئات مهنية واجتماعية عليا كأبناء الإطارات العليا ويفسر((BOURDIEU - PASSRON)) ذلك بإعادة الإنتاج التي تقوم به المدرسة من خلال التـ ـنيف واللامساواة الاجتماعية [21].

وفي الولايات المتحدة الأمريكية قام ((Coleman)) سنة 1966 [22] بدراسة شاملة بناء على طلب من الحكومة الأمريكية لمعرفة العوامل المؤدية إلى الرسوب وقد كون لأجل ذلك فريق يزيد على ألفي باحث وبلغت عينة الدراسة 645000 طالب وطالبة من الأمريكان البيض والسود والأمريكان من أ ل مكسيكي والأمريكان من شرق آسيا والبورتريكان والأمريكان الهنود. وجمع الباحث معلومات عن المدارس شملت تكلفة التلميذ الواحد والمدرسون من حيث خبرتهم ومؤهلاتهم والمناهج ومدى وجود مرافق علمية في المدرسة كالمكتبات والمعامل والملاعب. وقد كانت نتائج الدراسة مخالفة للاعتقاد الذي كان سائدا آنذاك عند الحكومة الأمريكية على أساس أن العوامل المدرسية هي السبب في اختلاف التح يل وبالتالي النجاح والرسوب ووجد ((Coleman)) أن السبب في رسوب الطلاب أو نجاحهم يعود إلى الخلفية الاقت ادية والاجتماعية للطلاب، أي المستوى الاقت ادي والاجتماعي لأسرة الطالب والجو الاجتماعي السائد في المدرسة المعنية . أما في إنجلترا فقامت وزارة المعارف بدراسة نشرت سنة 1962 تو لت هذه الدراسة إلى أن الخلفية الأسرية للتلميذ هي في الواقع أهم العوامل المؤدية إلى الفشل الدراسي وأيدت هذه النتيجة دراسة أخرى قام بها ((Jackson & Marsden)) في نفس السنة وتو لت هذه الدراسة إلى أن الأسر الميسورة الحال من الطبقات المتوسطة تعين أبناءها على النجاح والاستمرار في الدراسة على عكس أبناء الطبقة الدنيا الذين لا يجدون الدعم الأسرى للنجاح مما يؤدي بهم إلى الإحباط والفشل[23]. أما على المستوى العربي فإن أقدم دراسة في هذا المجال هي دراسة ((الريحاني وweightman)) سنة 1968 وأجريت في المجتمع اللبناني وقد قاما بدراسة العلاقة بين الطبقة الاجتماعية والنجاح في الدراسة وقد تو لا في نتائج دراستهما إلى أن هناك علاقة وظيفية بين المستوى الطبقي والنجاح في الدراسة أي أن ذوي الطبقات العليا يتقدمون على غيرهم في الأداء الدراسي وليس هذا فحسب بل أنهم هم الذين يتمكنون من موا لة دراستهم العليا والح ول على مراكز وظيفية أعلى [24].

وقد وجد العديد من الباحثين من مجتمعات متباينة أن للمستوى التعليمي للوالدين أو لأحدهما تأثير إيجابي على التح يل الدراسي للأبناء وبالتالي نجاحهم، فقد أجرى ((أبو بكر باقدر)) و((رضا علي كابلي)) دراسة على طلاب متخلفين دراسيا من جامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية سنة 1984 حيث أظهرت النتائج أن غالبية هؤلاء الطلاب كانوا من المعاد قيدهم بعد ف لهم من الجامعة

وينخفض مستوى تعليم والديهم[25]. وفي هذا الإطار يقول (Goombs,1968))) في كتابه الأزمة العالمية للتربية: ((إن الأنظمة التربوية ترجح دائما كفة الميزان لـ ـالح الأطفال الذين ينشئون في بيوت العلم، لأن آباءهم يعلمونهم لغة جيدة ويوفرون لهم وسطا ثقافيا ممتازا)) [26].

ويؤيد هذا الرأي ((A. Girard ,1963)) حيت يقول[27]: ((إن فرص النجاح في المدرسة، وفرص النجاح في الحياة الاجتماعية بعد التخرج ليست متعادلة بين الأطفال الذين ينتمون إلى طبقات مختلفة. ولاشك أنه لا يمكن أن تعزى الفوارق التربوية إلى الوضع الاقتـ ـادي الموروث وحده، لأن التعليم المجاني مقرر في أغلب الأقطار ولأن المنخرطين في الثانوي والعالي يتزايد عددهم باستمرار. ولذلك أخذ علماء الاجتماع يتذرعون بالتراث الثقافي لتفسير هذه الفوارق. ويبدو أن النظام التربوي السائد اليوم يعمل لـ ـالح من آل إليهم ذلك التراث، ويدعي المسئولون عن ذلك النظام أنه قائم على العدالة، إلا أن وظيفته هي المحافظة على الامتيازات وضمان البقاء للنظام الاجتماعي الحالي، وهو يغالـ الناس بشكل ـريح، إذ يخفي عنهم طريقته التي ينتقي بها النخبة، ويرغم بها أبناء الفقراء على الانفـ ـال عن المدرسة)) . ونجد زعيمي الاتجاه الوظيفي((Durkheim)) و((Parsons)) يرون بأن عائلات الطبقات الغنية يربون أبنائهم على قيم وسمات شخـ ـية تؤدي إلى التفوق والنجاح وهذه القيم والسمات غير متوفرة عند عائلات الطبقات الفقيرة ومن القيم الاجتماعية التي تؤكد عليها المدرسة ضمنيا قيم الفردية والأنانية والاستثمار المستقبلي ناهيك أن نجاح التلميذ بالمدرسة رهين استبطانه لهاته القيم [28].

في نفس الإطار نجد الاتجاه الـ ـراعي وعلى رأسه ((Bowles وgintis)) يرون أن الاختلاف في التحـ ـيل والنجاح والرسوب ما هو إلا نتاج يعكس واقع وظيفة المدرسة في المجتمع الرأسمالي، ويرفض أ ـحاب هذا الاتجاه أن يكون إخفاق طلاب الطبقات الفقيرة في التحـ ـيل الدراسي هو نتيجة تخلف عقلي ذهني أو ثقافي. ويقولون بان المدارس تعامل الطلاب حسب طبقاتهم الاجتماعية، وان عدم المساواة بين الجماعات الاجتماعية أدت إلى اختلاف نوعية المدارس ويرى هؤلاء بأن المدرسة تقوم بتعزيز عدم المساواة بين الطلاب عن طريق فتح قنوات لأبناء الطبقة الفقيرة للدخول في فـ ـول تؤهلهم للتدريب المهني، في الوقت الذي يتم فيه تشجيع أبناء الطبقات الغنية لموا ـلة دراساتهم الجامعية والعليا بوضعهم في

ف ول خا ة وإعطائهم مناهج تعدهم لذلك. ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد بل أن المدرسين يتوقعون الإخفاق والفشل من الطلاب الفقراء، ولذا فإن هذا التوقع يؤثر في ت حيح المدرسين مما يجعل أولئك الطلاب دائما في مستوى تح يل منخفض مهما بدلوا من الجهد. كما أن المدرسة حسب هذا الاتجاه تقوم دائما بوضع التلاميذ في ال فوف الخلفية داخل الف ل الدراسي، ويقوم المدرسون دائما بتأنيبهم وتوبيخهم مما يؤثر في حالتهم النفسية ويؤدي بهم إلى الفشل والإخفاق[29].

إن تأثير الظروف الاقت ادية والاجتماعية على فرص نجاح الطلاب في دراساتهم يختلف باختلاف المجتمعات والأنظمة السياسية، ففي المجتمعات الرأسمالية ومنذ بروز الثورة ال ناعية وتكون طبقة البورجوازيين التي تتحكم في الثروة والسلطة نجد التمييز وعدم تكافؤ الفرص في الالتحاق بالمدرسة أو النجاح في الدراسة واضحا بينما في المجتمعات الاشتراكية خا ة في السبعينيات والثمانينات، نجد بأن مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم والالتحاق بالمدارس من الركائز التي تقوم عليها هذه الأنظمة، ورغم ذلك أجريت دراسات بهذه المجتمعات بينت تأثير العوامل الاجتماعية والاقت ادية للأسرة والمستوى التعليمي والمهني للوالدين على نجاح الأبناء في دراستهم وإن كان ذلك بدرجة أقل حدة.

وا بت الأبحاث والدراسات التي أجريت في الفترة ما بين **1966** إلى **1971** على دور الوس الاجتماعي في الرسوب، واعتبر الرسوب إعاقة اجتماعية ثقافية فالأطفال يتأثرون بالثقافة السائدة في الوس الذين يعيشون فيه، وبما أن المدرسة هي مرآة للمجتمع البورجوازي الرأسمالي فإنها بدون شك تدرس وتستعمل ثقافة تختلف عن الثقافة السائدة في الأوساط الشعبية والفقيرة، ومن هنا فإن العقبة التي تواجه الأطفال المنحدرين من الطبقات الفقيرة والمحرومة هي عوبة التكيف مع الوس المدرسي وهنا طرح التساؤل : ماذا نكيف؟ الطفل على المدرسة أم المدرسة على الطفل؟.

وتو ل الباحث (((Basil BERNSTEIN ,1975) من خلال البحوث والدراسات التي أجراها حول النماذج اللغوية المستعملة في المجتمع، إلى وجود مستويين للغة يوجدان لدى مستويين اجتماعيين مختلفين، فالمستوى اللغوي الأول يتميز بالغنى والتعقيد ويوجد لدى أبناء الطبقة العليا المتمثلة في رجال الأعمال والإطارات العليا، ويتميز باستعمال الجمل الطويلة واستعمال التشبيهات والاستعارات وال فات وظروف المكان والزمان وغنى القاموس

اللغوي، والقدرة على استخدام المفاهيم المجردة. بينما يوجد المستوى الثاني لدى أبناء الطبقة الفقيرة في المجتمع، كالفلاحين والعمال ويتميز بالبساطة والمحدودية، وعدم التمكن من استعمال الجمل الطويلة والمركبة بالإضافة إلى الاستعمال المحدود لظروف المكان والزمان، وهو يعكس الواقع المعاش، وبما أن اللغة المستعملة في المدرسة هي نفس اللغة تقريبا التي تستعملها الطبقة الميسورة لذلك لا يجد أبنائها أي عوبة في النجاح على عكس أبناء الطبقة الدنيا الذين يجدون عوبة في فهم واستيعاب البرامج الدراسية مما يؤدي إلى إخفاقهم ورسوبهم. وتو ل ((Basil BERNSTEIN)) إلى أن فهم طبيعة الرسوب المدرسي يكمن في التفاوت اللغوي والثقافي ما بين طبقات المجتمع الواحد الناتجة عن التفاوت الاجتماعي، فاللغة المستعملة في المجتمع الواحد تختلف باختلاف المستوى الاقت ادي والاجتماعي بينما تفرض المدرسة مستوى لغويا راقيا يناسب أبناء الطبقة العليا الميسورة، وهذا ما يفسر ارتفاع نسبة نجاح أبناء الطبقة الغنية وزيادة نسب رسوب أبناء الطبقات الفقيرة [30].

إن الثقافة السائدة في المجتمع تلعب دور كبير في عملية التنشئة الاجتماعية وتعويد الأفراد على سلوكيات معينة، وبطبيعة الحال فإن التنشئة الاجتماعية لأبناء الطبقة الميسورة في المجتمع تختلف عن تنشئة أبناء الطبقة المحرومة، والمدرسة في مناهجها وبرامجها واللغة المستعملة داخل الف ول الدراسية هي مرآة عاكسة لثقافة الطبقة البورجوازية الميسورة، وبالتالي فليس من الغرابة أن نجد المتفوقين والناجحين في المدرسة من الميسورين، والراسبين من أبناء المحرومين . وفي هذا الإطار نجد الباحث ((Robert Gastel)) يرى بأن ((من أهم ما تو ل إليه علم الاجتماع حديثا، أنه أقام الدليل على أن النجاح أو الفشل في التعلم لا يمكن أن ندرك أسبابهما الحقيقية إلا بعد الرجوع إلى الثقافة الأ لية السائدة في الوس الذي ينتمي إليه التلامذة والطلبة))[31]. وفي نفس الإطار نشير إلى أهمية اللغة العائلية التي ينشأ فيها الطفل قبل دخوله المدرسة في تطوير ملكاته الفكرية أو عرقلة هذا التطوير، فقد بين ((LAUTRY,1980)) في دراساته أن الأطفال المنتمين إلى عائلات تتكلم لغة ثرية ينجحون مدرسيا أكثر من الأطفال القادمين من عائلات لا تتعدى معجميتها 200 كلمة[32]. وفي دراسة قام بها ((Alain BIGARD,1977)) حول النجاح في السنة أولى جامعي وجد أن المستوى الاجتماعي والاقت ادي للوالدين يلعب دورا كبيرا في نجاح الطلاب الجامعيين، حيث سجلت نسبة نجاح تقدر بـ 37.7% عند الموظفين والإطارات العليا بينما تنخفض نسبة النجاح عند الإطارات المتوسطة لت ل إلى 19.1% وأكد ((Christophe jenks,

1977)) على هذا الواقع بقوله: ((إن المشكلات التي أدت بأبناء الفئات الدنيا إلى الإخفاق موجودة خارج المدرسة فالطفل يتأثر مما يجري في المنزل أو الشارع أو بما يشاهده على شاشة التلفزة))[33].

ويقول الأستاذ ((PISSARO)): ((إنني أخالف بعض الزملاء الذين يعزون الفشل الدراسي للظروف البيئية الاجتماعية والثقافية، ويعطون دليلهم أبناء المغتربين في فرنسا وتخلفهم نظرا لضعف الوسـ الاجتماعي والثقافي، ولكنني أقول: ماذا لو أخذنا بعض أنماط ثقافة هؤلاء(يقـ ـد أبناء المهاجرين في فرنسا) لنغير بها بعض أنماط ثقافتنا، وبالتالي لتحسين الوضعية الدراسية لأبنائهم وأبنائنا، إننا إذا قمنا بعملية الكشف عن أسباب هذه الاضطرابات، فإن عملنا إذن هو وضع برامج لتقليل الرسوب المدرسي وهذا لا يكون عملا منفردا، إنه عمل جبار يشترك فيه أكتر من تخـ تقوم فيه فرق الـ ـحة المدرسية والإرشاد الاجتماعي، والأساتذة ومشاركة الأولياء الذين يعنيهم الأمر، ووضع برامج هدفها التقليل الفعلي من الرسوب المدرسي))[34].

إذا فالاتجاه السوسيولوجي يؤكد على دور كل من المجتمع وكذلك المدرسة كمؤسسة تربوية في نجاح التلاميذ أو رسوبهم، وهنا برزت أعمال عديدة تحلل دور العوامل الاجتماعية ومدى مساهمتها في النجاح أو الرسوب بالإضافة إلى دور ممثلي النظام المدرسي، وأ ـبح ينظر للرسوب على أساس أنه ظاهرة سوسيو– مدرسية. فالمجتمع ومن أجل المحافظة على التقسيم الطبقي جعل المدرسة في خدمة الطبقة البورجوازية بـ ـفتها المهيمنة، لذلك فالمدرسة بثقافتها ومناهجها واللغة السائدة فيها تساهم في التمييز الطبقي حيت تساعد على نجاح أبناء العائلات الميسورة وتدفع بهم لاحتلال المراكز المرموقة في المجتمع، بينما تدفع بأبناء الطبقات الفقيرة إلى الإخفاق في الدراسة والاتجاه نحو المهن البسيطة. ولقد تلقى تفسير الاتجاه السوسيولوجي للعوامل المؤدية إلى الإخفاق الدراسي على أساس الانتماء الاجتماعي والاقتـ ـادي والتمييز الطبقي انتقادات حادة، كون المجتمعات الحديثة توفر فرص تعليمية متكافئة لكافة شرائح المجتمع وان المبدأ الأساسي للنجاح الدراسي هو مبدأ الجدارة والاستحقاق، ويستدل هؤلاء على رأيهم لكون العديد من أبناء الطبقات الفقيرة قد حققوا نجاحا دراسيا ومهنيا باهرا،وعلى هذا الأساس جاءت دراسات وأبحاث بنتائج معاكسة ومغايرة تماما، ففي دراسة على المجتمع الأردني قام ((نا ـر، 1982)) باختيار عينة من 896 طالب

وطالبة من مختلف مناطق المملكة الأردنية لإجراء بحث ميداني للتعرف على أثر الخلفية الاجتماعية والاقتصادية التي يأتي بها الطالب في تحصيله الأكاديمي في الجامعة، وتوصل إلى نتيجة وهي أنه ليس هناك علاقة بين مهنة ولي الأمر وكل من النجاح في الثانوية العامة وكذلك النجاح في نهاية السنة الثانية جامعي[35]. وفي المجتمع المصري أجرى ((مصطفى درويش، **1978**)) دراسة لمعرفة دور المستوى الاجتماعي والاقتصادي في نجاح الطلاب بالتعليم الجامعي، على عينة من طلبة جامعة أسيوط فوجد أن تمثيل المستويات الاجتماعية الاقتصادية المختلفة يكاد يكون متساويا في جميع كليات الجامعة[36].

وإذا كانت اغلب الدراسات الغربية قد أشارت إلى أثر المستوى التعليمي للوالدين وارتباطه إيجابا بنجاح وتفوق الأبناء دراسيا، إلا أن هناك دراسات عربية جاءت بنتائج عكسية ومنها دراسة ((زيد الدباس،**1979**)) أعدت على المجتمع الأردني لمعرفة أثر الظروف الاجتماعية والاقتصادية للطلبة المتفوقين في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، حيت وجد أن المستوى التعليمي للطالب لا يتأثر بمستوى الوالد التعليمي ففي الأغلب يكون تعليم والد ووالدة الطالب المتفوق دون المرحلة الابتدائية [37]. وهناك دراسة للدكتور رشدي عبده حنين توصل من خلالها إلى عدم وجود ارتباط بين المستوى الدراسي للأبناء ونجاحهم والمستوى الاقتصادي للأسرة، وتوصل إلى أن فقر الأسرة وضعف مستواها الاقتصادي والاجتماعي يكون في كثير من الأحيان حافزا لبدل المزيد من الجهد والنجاح في الدراسة والوصول إلى أعلى المراكز الاجتماعية [38]. ويمكن أن نستدل من الواقع حيث نجد العديد من الإخوة من أسرة واحدة يختلفون في مستوى التحصيل فبعضهم ينجح ويتفوق في مشواره الدراسي والمهني والبعض الآخر يخفق ويرسب رغم أنهم يتمتعون بنفس الظروف الاجتماعية والاقتصادية.

جـ -<u>الاتجاه البيداغوجي:</u>

يعتقد العديد من المختصين والمشتغلين في الميدان التربوي أنه يمكن اعتبار حجم ظاهرة الرسوب والتسرب من بين المؤشرات الهامة على ضعف أو نجاعة النظام التربوي في أي دولة من الدول، فارتفاع حجم الرسوب والتسرب مؤشر على وجود خلل في النظام التعليمي يتطلب التدخل العاجل للتشخيص وإيجاد الحلول، ومن هنا نجد كل الدول تقوم من حين لآخر بمراجعة شاملة لنظامها التعليمي في جميع المستويات، إن نظام المدرسة في كثير من

الأحيان يكون سببا في ازدياد حجم الرسوب وحتى التخلي عن الدراسة، فالتأطير البيداغوجي المسير للمؤسسة قد يكون دون المستوى المطلوب، و توبات البرامج الدراسية التي تعد بطريقة عشوائية استعجاليه دون مراعاة خ ائ المتعلمين النفسية والاجتماعية، بالإضافة إلى نق الكفاءة لدى العديد من المدرسين وممارستهم لسلوكيات غير تربوية داخل الف ول الدراسية، كلها عوامل تؤدي إلى ضعف التح يل لدى التلاميذ ورسوب العديد منهم.وتشير العديد من الدراسات إلى أن اتجاهات التلاميذ السلبية نحو المدرسة والتي تكون ناتجة عن الخبرات الغير سارة التي يواجهها المتعلم في حياته المدرسية، والمتعلقة بالمعلم والمنهاج أو طبيعة النظام المدرسي قد تؤدي في كثير من الأحيان إلى ظواهر مختلفة كالغياب عن المدرسة والرسوب والتسرب.

ويتحمل النظام التعليمي مسؤولية تطوير اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والنشاطات المرتبطة بها، ولقد تناولت دراسات عديدة ((Good, biddle and)) ((marjoribanks , 1976.)) ((Brophy, 1975.)) العلاقة بين التح يل الدراسي واتجاهات الطلاب نحو المدرسة والذات، وبينت أن النجاح المدرسي يعزز الرضا بالنشاطات، بينما يشكل الشعور بعدم الرضا والناجم عن الفشل المدرسي إلى تشكيل اتجاهات سلبية نحو العمل المدرسي والذات(39).

ويرى ((فؤاد أبو حطب وأمال ادق ،1983)) أن البنية المدرسية ليست مكانا يتم فيه تعلم المهارات الأكاديمية فحسب وإنما هي مجتمع غير يتفاعل فيه الأعضاء ويؤثر بعضهم في بعض، فالعلاقات الاجتماعية بين الطلاب والمعلم والطلاب بعضهم بعضا تؤثر تأثيرا كبيرا في الجو الاجتماعي لحجرة الدراسة وهذا يؤثر بدوره في نواتج التعلم(40).

ويذكر ((Johnson,1979)) أن للبيئة المدرسية السلبية دلالات تبدو على الطالب التابع لها وهي ممثلة فيما يلي(41):

1 – عدم إنجاز ما توكل إليه من أعمال مدرسية

2 –الهروب والتغيب المستمر عن المدرسة

3 – مستوى منخفض لطموحات الطالب

4 – عداء نحو المسئولين في المدرسة يأخذ شكل رفض التعليم ورفض التعاون في أي عمل متعلق أو مرتب بالمدرسة، ومما لا شك فيه أن كل هذه الدلالات تؤدي إلى الإخفاق سواء بالرسوب المتكرر أو التخلي نهائيا.

إن المعيار الأساسي والوحيد للحكم على التلاميذ إما بالنجاح وإما بالرسوب هو نظام الامتحانات الذي يعتمد على إعطاء التلاميذ درجات ،ولقد وجهت اتهامات لنظام التقويم المعمول به في مدارسنا على أنه تقويم غير موضوعي يتأثر بالعديد من العوامل من بينها نظرة الأستاذ للتلميذ وطبيعة العلاقة الموجودة بينهما، حيث تشكل إطارا مرجعيا عند تصحيح الأستاذ لأوراق الامتحان، وعلى هذا الأساس فإن ذاتية الأستاذ تتدخل بشكل كبير أثناء عملية التقييم، ويكون التلميذ ضحية، وفي هذا الشأن يقول ((**Robert Bazin**)): ((لقد قيل لنا بخصوص نظام الامتحان والانتقاء المعمول به، بأنه يقوم على الموضوعية، من أجل إعطاء الممتحن الحد الأقصى من الفرص للنجاح. ولكن هذه الموضوعية تستند إلى مبدأ أساسي يمكن أن يصاغ في العبارة التالية: ((لكي تقدر الإنسان حق قدره، يجب أولا وقبل كل شيء أن لا يكون بينكما تعارف))[42]. ويتأثر التقييم بشخصية الأستاذ إلى حد كبير، فالأستاذ المتسلط يتشدد في تقييمه للطلاب على عكس الأستاذ الديمقراطي الذي يحاول أن يكون محايدا وعادلا في عملية التقييم، وهناك صنف من الأساتذة يتساهلون إلى حد كبير عند تقييمهم لأوراق الامتحانات، مما يجعل الحكم على التلاميذ غير حقيقي. إن التساؤل حول مدى صلاحية الامتحانات المدرسية كمعيار أساسي في الحكم على نجاح التلاميذ أو رسوبهم، قد بدأ مبكرا وهذا مند سنة **1929** بفضل الأبحاث المتطورة التي قام بها الباحثين الفرنسيين ((**PIERON,1929**)) **LAUGIER**–والتي أثبتا من خلالها عدم موضوعية التقييم التقليدي. ولقد قام كل من ((**LAUGIER,1936** – ((**WEINDBERG**) بدراسة تربوية معمقة حول نتائج البكالوريا في مختلف المواد الدراسية، وشملت هذه التجربة **100** ورقة لامتحان البكالوريا سحبت بطريقة عشوائية من ديوان البكالوريا لأكاديمية باريس، شملت مواد الرياضيات والفيزياء والإنجليزية واللغة اللاتينية والفرنسية ومادة الفلسفة، وطلب من **6** مصححين القيام بعملية التصحيح، وفي نهاية التجربة وجد أن هناك تضارب في النقاط بين المصححين وصل إلى غاية **8– 9** نقاط في الرياضيات والفيزياء والإنجليزية و**12 – 13** نقطة في مادة اللغة اللاتينية والفلسفة والفرنسية. ومن هنا تأكد لدى الباحثين عدم دقة المصححين في عملية التقييم [43].

واستنتج ((**PIERON**)) من خلال أبحاثه ودراساته في مجال الامتحانات المدرسية أن عملية التقييم مرتبطة بطبيعة المعلومات الخاصة بالتلاميذ، والتي تكون معلومة عند الأساتذة أو المصححين، هذه المعلومات تؤثر سلبا أو إيجابا. وأن عملية التقييم مرتبطة بشخصية المقيم

وبمعايير مرجعية موجودة عند كل مقيم وهي خا ـة به، كما أن المقيم ينتظر ـول معياري أو نموذجي، وهو ثابت عند جميع المقيمين .

إن الأبحاث التي أجريت في مجال علم التباري وخا ـة في فرنسا حيت ظهر وتطور هذا العلم، تو ـلت إلى عدم ـلاحية الامتحانات في ـورتها التقليدية للحكم على نجاح أو رسوب التلاميذ، وقد انتقد ((lobrot,1968) نظام الامتحانات حيت طالب بإلغائها لأنها غير مكيفة مع ماهيتها وأهدافها وذلك لأن الامتحان هدفه تكويني لكنه في الواقع حسب ((lobrot,1968)) يخدم الطبقة الراقية، والامتحانات في رأيه م ـطنعة ويتدخل فيها عامل الـ ـدفة ،كما أنها غير دقيقة وتمتاز بالطابع الإجباري المتسلـ ـ لأنها تطالب التلميذ بإعادة ما تلقنه عن طريق الحفظ من أجل نقطة، وما يطلب منه يوم الامتحان لا علاقة له بمستقبله الدراسي والمهني[44].

وتشير بعض الدراسات إلى تأثر أحكام المعلمين وتقديراتهم لطلابهم بالخلفية الاقتـ ـادية والاجتماعية التي ينحدر منها هؤلاء الطلاب، ومنها دراسة ((نشواتي وطحان =، 1977)) وتبن نتائج الدراستين وجود ارتباط إيجابي بين بعض القدرات العقلية وغير العقلية والمستويات الاجتماعية والاقتـ ـادية لأسرة الطالب حيت يميل الكثير من الأساتذة إلى تقييم الطلاب المنحدرين من مستويات اقتـ ـادية واجتماعية عالية على نحو أفضل من تقديراتهم للطلاب المنحدرين من مستويات اجتماعية واقتـ ـادية منخفضة [45].

ويتأثر تقييم تحـ ـيل الطلاب باتجاهات المعلمين نحوهم وذلك طبقا لجاذبيتهم الجسمية وشكلهم الخارجي وما يتوقعه المعلمين من طلابهم طبقا لنظرتهم المسبقة عنهم والتي تتأثر بعوامل عديدة.ولقد اهتم المختـ ـين في مجال التقويم بالبحث في الأساليب المختلفة التي تحقق قدر كبير من الموضوعية والدقة في الحكم على التلاميذ وتحـ ـيلهم الدراسي، واقترحوا لأجل ذلك الاختبارات المقننة بالإضافة إلى إمكانية إجراء الاختبارات النفسية والتي تقيس القدرات العقلية والاستعدادات، بالموازاة مع الامتحانات المدرسية التي تقيس التحـ ـيل الدراسي عند التلاميذ، كما اقترحوا إجراءات عملية لتحقيق الدقة والموضوعية ومن بينها التـ ـحيح المزدوج لورقة الامتحان من قبل مـ ـححين مختلفين وإذا تجاوز الفرق بين التـ ـحيحين حدا معينا تعطى لمـ ـحح ثالث مع إخفاء أسماء التلاميذ الممتحنين، ورغم ذلك مازالت الانتقادات توجه لنظام التقويم. وتلعب المناهج الدراسية وطرق التعلم السائدة في مدارسنا دورا كبيرا في

نجاح التلاميذ أو رسوبهم، حيت ينبغي أن تبنى المناهج لتلبية الاحتياجات المختلفة للتلاميذ وإشباعها، ولكن ما نلاحظه الآن في نظامنا التربوي أن توبات البرامج الدراسية بعيدة عن اهتمامات المتعلمين وميولاتهم المختلفة وهي بذلك تؤدي إلى عدم إقبال التلاميذ على دراستها ونفورهم منها.

ويرجع المخت ين في التربية والتعليم ال عوبات المدرسية التي يعاني منها التلاميذ والتي تؤدي في كثير من الأحيان إلى رسوبهم وفشلهم في الدراسة ((إلى عوامل حية وعقلية وثقافية متعلقة بالتلميذ وإلى اضطرابات في الأسرة أو البنية الاجتماعية التي ينموا فيها الفرد إلى جانب المدرسة والمعلم خا ة ولكننا لا نجد الكثير من الأخ ائيين الذين يرجعون هذه ال عوبات إلى عملية التوجيه أو إلى التوجيه الغير سليم)) [46].

إن التوجيه المدرسي عملية م يرية وعليها يتوقف م ير التلميذ حيت يتحدد وفقها مستقبله الدراسي والمهني. لذلك فإن أي خطا في هذه العملية التربوية ينجر عنه العديد من ال عوبات المدرسية والتي يواجهها التلميذ بعد توجيهه، ويرى ((**J-L.LANG**)) بأن ال عوبات الدراسية الناتجة عن توجيه تلميذ إلى تخ لا يتماشى مع إمكانياته وميوله ورغباته تفوق بكثير تلك التي يكون سببها عوامل جسمية أو نفسية[47].

إن العملية السائدة في نظامنا التربوي والتي يطلق عليها لفظ ((توجيه)) هي في حقيقة الأمر عملية توزيع للتلاميذ على مختلف التخ ات والفروع وفقا للتنظيم التربوي للمؤسسات التعليمية ومتطلبات الخريطة المدرسية، ولا يراعى فيها إطلاقا ميول التلاميذ واهتماماتهم وقدراتهم العقلية واستعداداتهم الشخ ية، ويعتمد فيها على معدلات التلاميذ في مختلف المواد الدراسية، ورغباتهم الم رح بها وهذه العوامل غير كافية للتوجيه ال حيح والسليم، وأسوأ من هذا أن عملية التوجيه تتم في كثير من الأحيان بطريقة تعسفية تلعب العلاقات الشخ ية فيها دورا خطيرا، والتوجيه من هذا النوع يسيء للتلميذ لأنه يؤدي به لا الة إلى الفشل وعدم النجاح[48].

ويكون التوجيه المدرسي خاطئا أو ناق ا إذا لم يعتمد على التقنيات والمعايير العلمية العالمية، فالتلميذ عادة ما يجد عوبة في متابعة الدراسة التي لا يميل إلى منهاجها أو مقرراتها أو التي لا تتفق وقدراته ولذا فإننا نجد بعض التلاميذ الفاشلين في تخ ما يظهرون تفوقا دراسيا في تخ آخر بعد إعادة توجيههم [49].

إن الأخطاء في الاختيار والتوجيه كثيرا ما تؤدي بالفرد إلى الفشل وسوء التوافق، فالتوافق الناجح في الميدان الدراسي أو المهني يتوقف حينئذ على حسن الاختيار والتوجيه، والتوافق الجيد يحدث عندما يكون هناك توفيق بين متطلبات العمل وبين إمكانيات الفرد الجسمية والذهنية والشخ ية. فكلما ازدادت درجة التوافق بين الطرفين ازدادت معها درجة تكيف الفرد ونجاحه المهني (50).

وفي فرنسا قام مجلس النواب الفرنسي سنة 1996 بتن يب لجنة لدراسة أسباب الفشل الدراسي عند الطلاب الجامعيين، حيت شملت الدراسة عددا كبيرا من الجامعات الفرنسية وتبين لدى اللجنة بعد الانتهاء من الدراسة والاستق اء أن أهم أسباب رسوب الطلاب وفشلهم الدراسي ضعف نظام التوجيه والإعلام الدراسي سواء على مستوى التعليم الثانوي أو التعليم الجامعي(51) .

كما أجرى كل من ((williamson et bourdin,1965)) دراسة لمعرفة دور الإرشاد والتوجيه في التوافق الدراسي على مجموعتين من الطلاب، الأولى تلقت إرشادا تربويا والثانية لم تتلقى أي إرشاد. وتتبع آثارها كمبل بعد 25 سنة حيت تبين أن الطلاب الذين استفادوا من الإرشاد كانوا أكتر تح يلا في دراساتهم العليا، وكانت سنة التخرج على مستوى الليسانس أعلى بمقدار الربع على غير المستفيدين، بالإضافة إلى أن الطلبة المرشدين اظهروا نجاحا اكتر في الدراسات العليا وتح يلا أكبر لدرجات الشرف والامتياز (52).

لقد أشارت العديد من البحوث إلى وجود علاقة بين الكفاءة المهنية للمعلم وفعالية التعليم ونجاحه، فالمعلم الذي يتمتع بقدرات عقلية عالية وح يلة معرفية جيدة ولديه القدرة على تحفيز طلابه وإثارة دافعيتهم نحو التعليم والتعلم يساهم بقدر كبير في نجاح العملية التعليمية التعلمية ومن مؤشراتها ارتفاع نسبة النجاح والانتقال إلى المستويات الأعلى، وقد لوحظ أن نسبة النجاح في الامتحانات الرسمية كالبكالوريا مثلا مرتفعة في أقسام دراسية ومنخفضة في أقسام دراسية أخرى داخل نفس المؤسسة التعليمية، ويرجعها العديد من المخت ين إلى اختلاف الأساتذة الذين يشرفون على هذه الأقسام في كفاءتهم وخبرتهم،ويرتبط إعداد المعلم أكاديميا ومهنيا على نحو إيجابي بفعالية التعليم .فالمعلم المتفوق في مجال تخ ه والمؤهل مهنيا على نحو جيد يغدو أكثر فعالية من المعلم الأقل تفوقا وإعدادا، إذا قيست هذه الفعالية بمستوى تح يل طلابه، وقد أشار إلى ذلك

(ROSENSHINE, 1971 , Right and Nuthall , 1970) فالمعلمين الأكثر فعالية هم الذين يمتلكون قدرات عقلية تمكنهم من استخدام نشاطات وأساليب متنوعة في التدريس، وقدرة على حل المشكلات ويمتلكون مهارات متميزة في إعداد المادة الدراسية وتنفيذها والمعلومات ذات العلاقة بالنمو والتعلم [53]، كما يمتاز المعلمين بالفعالية عند اتساع دائرة اهتماماتهم إلى المسائل الاجتماعية والأدبية والفنية، ويمكن القول بان المعلم الناجح والفعال في التعليم هو ذلك الذي يمتاز بمجموعة من الخ ائ الانفعالية والعاطفية والتي تساعده على التفاعل الإيجابي مع طلابه داخل الف ول الدراسية والتي تؤدي إلى نجاحهم وتفوقهم في التح يل ومنها الاتزان والدفء والمودة . ولقد أشارت دراسة (RAYANS, 1960) إلى ((أن ارتباط فعالية التعليم بخ ائ المعلمين الانفعالية أقوى من ارتباطها بخ ائ هم المعرفية حيت تبين أن المعلمين الأكثر فعالية، يمتازون بالتسامح تجاه سلوك تلاميذهم ودوافعهم، ويعبرون عن مشاعر ودية حيالهم، ويفضلون استخدام الإجراءات التعليمية غير الموجهة (كالمناقشة والاستنتاج والاستقراء) على الإجراءات الموجهة (كالمحاضرة والتلقين) في تفاعلهم ال فى، كما ين تون لتلاميذهم ويتقبلون أفكارهم ويشجعونهم على المساهمة في النشاطات ال فية المختلفة))[54]. وكل هذا يؤدي إلى تحسين النتائج الدراسية والى النجاح.

إن تدني الظروف البيداغوجية بالمؤسسات التعليمية يسهم إلى حد كبير في ارتفاع حجم الرسوب، ويمكننا هنا أن نشير إلى أهمية البرامج التعليمية والمضامين ومدى تكفلها بحاجة المتمدرسين وملائمتها لعالم الشغل، بالإضافة إلى ضرورة الاهتمام بالتكوين القاعدي للأستاذ والعناية به اجتماعيا وتربويا واقت اديا. والاهتمام بالمؤسسة التعليمية من حيت قربها من المتمدرسين وتنظيم الحياة المدرسية من حيت النشاطات الرياضية والثقافية والترفيهية وتنظيم حجم الأفواج التربوية، وينبغي الاهتمام بمراجعة أساليب التقويم والامتحانات واستغلال نتائجها من اجل الارتقاء بالتلميذ، وينبغي كذلك أن نشير إلى أهمية التوجيه والإرشاد والإعلام في التوافق الدراسي للتلميذ ونجاحه دراسيا وكذلك مهنيا.

2 – الإجراءات والطرق العلاجية لظاهرة الرسوب المدرسي.

إن الرسوب المدرسي من الظواهر التربوية التي تتحكم فيها عوامل متعددة ومتشعبة، وبالنظر إلى التفسيرات التي أعطيناها سابقا لظاهرة الرسوب حسب ثلاثة اتجاهات مختلفة، حيث نجد أن الاتجاه النفسي اهتم بالعوامل النفسية والعقلية والشخ ية للمتعلم، بينما اهتم

الاتجاه السوسيولوجي بالإطار الاقت ادي والاجتماعي وخ ائ الأسرة ودور الأولياء والوظيفة الاجتماعية للمدرسة، وأخيرا نجد الاتجاه البيداغوجي الذي اهتم بدور النظام التربوي والعوامل المرتبطة بنم تسيير وتنظيم المؤسسة التعليمية. وعلى هذا الأساس فان الطرق والإجراءات العلاجية التي من شأنها أن تساهم في التقلي من حجم الرسوب ينبغي أن تكون متطابقة مع التفسيرات السابقة للعوامل المؤدية إلى هذه الظاهرة، ويعرف التعليم العلاجي على ((أنه مجموعة من الجهود والإجراءات التربوية يقوم بها مخت ون داخل عيادة تربوية من اجل الارتقاء بالمستوى التح يلي والأداء النفسي للفئات التالية من الطلاب: أ– من يعانون من عوبات التعلم. ب– المعوقين .ج– ذوي المستوى التح يلي العادي. هـ– المتفوقين عقليا والموهوبين

ويتم تنفيذ تلك الجهود التربوية أساسا ب ورة فردية أو في إطار مجموعات غيرة من الطلاب))[55].

ومن هنا يمكن القول أن التعليم العلاجي يفيد في علاج عوبات التعلم حيت يمكن التخل منها أو التخفيف من آثارها على مستوى التح يل الدراسي، كما يساهم التعليم العلاجي في التخفيف من الآثار السلبية للإعاقة على التح يل الدراسي، ويساعد ذوو المستوى التح يلي العادي على الارتقاء بمستواهم الدراسي والتفوق والنجاح، أما المتفوقون عقليا والموهوبين فغالبا ما تكون لهم مشكلات مدرسية نابعة من عدم تحملهم للمقررات الدراسية التي لا تتحدى قدراتهم وطاقاتهم العقلية أو عدم قدرتهم على تح يل مواد تتطلب قدرات عقلية خا ة قد لا تتوافر لهم رغم تفوقهم في نواحي أخرى، ويمكن للتعليم العلاجي أن يساعدهم في حل المشكلات النفسية الناتجة عن توتر علاقاتهم بزملائهم بسبب عوامل الغيرة أو عدم التقبل [56].

أ– الطرق التربوية العلاجية:

والمق ود منها مجموعة الطرق الإجراءات والجهود التربوية التي يقوم بها المعلم لمواجهة التأخر الدراسي و عوبات التعلم في مادة دراسية ما عند تلميذ معين له خ ائ ه الذاتية وظروفه البيئية ومن ثم غالبا ما تقترن ببرنامج للعلاج النفسي والاجتماعي أو الإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي ويمكننا في هذا الإطار أن نستعمل الطرق التالية:

– التربية الفارقية أو التعليم المكيف: وهذا النوع من التعليم يعتبر طريقة علاجية لفئة التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي عميق أو عوبات في التعلم أو التلاميذ بطيئي التعلم أو التلاميذ الذين يعانون من ضعف عقلي بسيـ . ومن الضروري هنا أن نفرق بين هذه المفاهيم رغم أن نتيجتها واحدة وتتمثل في إعاقة التلاميذ عن التحـ يل الدراسي وتؤدي بهم إلى الفشل سواء بالرسوب أو التسرب.

ويهدف هذا النوع من التعليم إلى تقديم الخبرة التربوية المناسبة لكل تلميذ حسب قدراته وميوله وسمات شخـ يته وظروفه الخا ـة وخبراته السابقة، والتلاميذ الذين يستفيدون من التعليم المكيف يتميزون بخـ ائـ عديدة، وهذه الخـ ائـ تختلف من فرد إلى آخر لذلك فان البرامج التربوية الموجهة لهم وطرق تدريسها يجب أن تأخذ في الحسبان الفروق الفردية بينهم، ويجب أن يكون هذا النوع من التعليم العلاجي مكثفا وظرفيا وينـ ـب على مواد التعلم كالقراءة والكتابة والحساب، وعلى المفاهيم الأساسية التي يبنى عليها تعليم هذه المواد وكلما تمكن التلميذ من التعلم دون عوائق وحسن من أدائه التحـ يلي يعاد إدماجه في الأقسام التعليمية العادية. وعموما فان اعتماد التربية الفارقية كوسيلة علاجية يمر بثلاثة مراحل وهي:

• مرحلة الاستكشاف: وفي هذه المرحلة يلعب المعلم دورا بارزا ويجب أن يكون قادرا على ملاحظة عوبات التحـ يل المدرسي التي يعاني منها التلميذ وتشخيـ ها جيدا، كما يمكن للأولياء تقديم معلومات مفيدة حول سلوك الأبناء في الوسـ العائلي، ويشترك في عملية استكشاف التلاميذ الذين هم بحاجة إلى تعليم مكيف بالإضافة إلى المعلم والأولياء كل من الأخـ ائي النفساني باستعمال الروائز والاختبارات النفسية المناسبة وطبيب الـ حة المدرسية بإجراء المعاينات الطبية الضرورية.

• مرحلة المتابعة : بعد اكتشاف التلاميذ ذوي الحاجات الخا ـة يتم وضعهم في أفواج غيرة حسب الحالات المشخـ ـة، ويخضعون لبرنامج دراسي مكثف وموجه حسب كل حالة، وعادة ما يكون هذا البرنامج في المواد الأساسية القراءة والكتابة والحساب، ويستعمل فيه وسائل تعليمية خا ـة.

• مرحلة الإدماج : عندما يلاحظ المعلم أن التلميذ قد تمكن من المهارات الأساسية في التعلم، وأن قدرته على الفهم والتحـ يل قد تحسنت، يعاد إدماجه من جديد مع أقرانه في المستوى الدراسي المناسب حيت يكون قادرا على موا لة مساره الدراسي بـ ـفة عادية.

إن التعليم العلاجي الذي يقدم للتلاميذ قـ ـد مساعدتهم على التحـ يل الدراسي الجيد وبالتالي النجاح يتخذ أساليب متعددة بالنظر إلى طبيعة الـ عوبات التي يتلقاها التلميذ، والناتجة أحيانا من عوبات نمائية في العمليات العقلية أو النفسية المسئولة عن التعلم، وأحيانا عوبات دراسية وهكذا نجد أنفسنا أمام ثلاثة استراتيجيات من التعلم العلاجي وهي (57):

أ – أسلوب التعليم القائم على تحليل المهمة التعليمية أو التدريسية.

ب – أسلوب التعليم القائم على العمليات العقلية أو النفسية.

ج – أسلوب التعليم القائم على الجمع بين تحليل المهمة التعليمية والعمليات النفسية أو العقلية.

– التعليم التعويضي: وهو برنامج تعليمي يعود في الأساس إلى اعتبار التأخر الدراسي يعود في غالب الأحيان إلى الحرمان الاجتماعي والفقر والتخلف الاقتـ ـادي ونقـ الفرص التعليمية في المناطق الفقيرة في المدن والأحياء الشعبية والقـ ـديرية، وكذلك المناطق الريفية والأقليات المحرومة وتتضمن البرامج التعليمية الموجهة لهم (58):

- علاج المشكلات الأكاديمية للتلاميذ حتى لا تعوق تقدمهم الدراسي في مراحل التعليم التالية.

- تقديم تعليم مهني وخبرات عمل للتلاميذ في سياق غير أكاديمي.

- تقديم برنامج تعليمي مكثف للأطفال غير القادرين من الناحية المادية ولهم إمكانيات عقلية واعدة ومساعدة أولياء أمورهم.

– بيداغوجية الدعم: ويقدم هذا النوع من العلاج البيداغوجي في شكل حـ استدراكية داخل الفـ ـول الدراسية، ويخـ لها التوقيت المناسب ضمن التوقيت الأسبوعي للقسم. كما يمكن إدراج الحـ الاستدراكية عند وجود فراغ داخل التوقيت الأسبوعي، وتهدف إلى معالجة النقائـ المشخـ ـة لدى التلاميذ في مختلف المستويات ومعالجة بعض

أشكال التأخر الدراسي كتخلف التلميذ في مادة بعينها دون باقي المواد، أو التأخر الدراسي الموقفي الذي يرتبـ بمواقف معينة حيت يقل تحـ يل التلميذ عن مستوى قدرته نتيجة مروره بخبرات سيئة مثل وفاة أحد أفراد الأسرة أو تكرار مرات الرسوب أو المرور بخبرات انفعالية مؤلمة[59]. ويرى لاح عمارة وآخرون بان الطفل المتأخر دراسيا هو ((ذلك الطفل الذي لا يساير أقرانه في التحـ يل الدراسي، ويرسب في أكتر من مادتين دراسيتين كما يـ فه معلموه أيضا بأنه متأخر دراسيا))[60]. وهناك ثلاثة أنواع من التأخر الدراسي: فهناك تأخر دراسي عام أي في جميع المواد الدراسية وهناك تأخر دراسي طائفي، أي في مجموعة مواد ترتبـ بمجال دراسي معين (رياضيات، علوم، أدبيات، لغات...الخ) وهناك تأخر دراسي في مادة أو في مقرر معين.

وتهدف بيداغوجية الدعم إلى علاج التأخر الدراسي في مادة أو بعض المواد من خلال حـ الاستدراك الذي يعتبر عملية تربوية وبيداغوجية ذات طابع علاجي فردي، تهدف إلى تدليل الـ عوبات المشخـ ـة لدى بعض التلاميذ ومعالجة الثغرات الطارئة في دراستهم نتيجة حالات ظرفية مروا بها، وهي ضرورية لمعالجة النقائـ عند بعض التلاميذ وتمكينهم من الالتحاق بمستوى زملائهم و حـ الاستدراك لا تنظم لتلاميذ القسم كله وإنما حسب الحاجة التربوية الملحة ولمجموعات من التلاميذ يتشابه ملمح نقائـ هم المشخـ ـة ويتراوح عددهم في كل مجموعة ما بين 5 و10 تلاميذ (61). ويعتبر الأستاذ المشخـ الأول لمواطن الضعف والكاشف عن النقائـ ، ولهذا فهو الذي يحدد التلاميذ المحتاجين لحـ الدعم والاستدراك التي تقدم في شكل مراجعات وتمارين تطبيقية ومذاكرة ـروسة و ـاضرات، وليس على شكل دروس عادية . ولقد حققت بيداغوجية الدعم نجاحا باهرا في الارتقاء بمستوى التلاميذ وتحسين مستواهم في المواد التي يعانون من ـعوبة فهمها واستيعابها وبالتالي فهي طريقة بيداغوجية فعالة لمحاربة الرسوب والو ول بالتلميذ إلى المستوى الذي يحقق من خلاله النجاح والارتقاء إلى المستويات العليا.

وقد اقترح (LIEBERMAN ,1980) بعض البدائل لتمكين الطلبة الراسبين من تجنب الفشل وتحقيق النجاح وذلك بوضع مرحلة انتقالية بين الفـ ـل الذي رسب فيه الطالب وبين الفـ ـل الذي ينبغي أن ينتقل إليه، وفي هذا الفـ ـل يدرس الطلبة مواد مستقلة لا هي من مواد الـ ـف السابق أو اللاحق ويتم التركيز في هذا الفـ ـل الانتقالي على المواد التي

اخفق الطلاب فيها، كما يعد الطلبة للمواد المستقبلية التي سوف يدرسونها في الف ـل اللاحق وهذا الاقتراح لم يجد تشجيعا من قبل التربويين إذ أنه ليس من العدل أن يدرس الطالب لمدة سنة كاملة للتقوية في مواد معينة وهذا يعني ضرورة إعادة النظام المدرسي، ثم إن الطالب الذي درس في هذه المرحلة الانتقالية إن ـح التعبير سوف يكون متفوقا على أقرانه وتطرح بعد ذلك مشكلة أخرى وهي عدم التجانس بين الطلاب(62).

خاتمة

إن الرسوب مشكلة تربوية، اقت ـادية واجتماعية، ونفسية أيضا، ومهما كان السبب في الرسوب والإعادة فإن أغلب التربويين اجمعوا على أنه ليس هناك حل جدري ونهائي لهذه المشكلة التربوية المتعددة الأبعاد والجذور، فالعلاج يتطلب إعادة تقويم النظام التربوي ككل من خلال الأهداف وإمكانية تحقيقها وطبيعة المناهج ومدى مناسبتها وطرق وأساليب التدريس وأساليب التقويم المتبعة. كذلك دراسة الظروف الاجتماعية والاقت ـادية ذات التأثير المباشر على النظام التربوي والتلميذ. بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع والحوافز التي تقدمها الدولة للمتعلمين لتحديد جوانب الق ـور والعمل على التو ـل لحل المشكلة.

الهوامش:

1– سميرة احمد السيد، علم اجتماع التربية،دار الفكر العربي، القاهرة، ط3، 1998. ص184.

2– عبد الله بن عبد العزيزبن مُحَّد الهابس، الرسوب وعلاقته بتحـ يل الطلاب، حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد 16، 2000، ص 109.

3– عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن، ط3، 1996، ص ص 116–117.

4 – عبد المجيد نشواتي، المرجع السابق، ص120 .

5– عبد المجيد نشواتي، المرجع السابق، ص 123.

6– عبد المجيد نشواتي، المرجع السابق، ص 126.

7– عبد المجيد نشواتي، المرجع السابق، ص 132.

8– أندريه لوغال، التخلف المدرسي، ترجمة أيمن الأعسر إمام، منشورات عويدات بيروت، 1982، ص11 .

09 – مُحَّد احمد، احمد عودة، التكيف وعلاقته بالتحـ يل الدراسي – دراسة ميدانية لدى طالبات تربية الطفل، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد 20، العدد 02، 2001 .

10– تغريد السيد، مدى شيوع عوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقليا بين تلاميذ الـ ف الثاني المتوسط بدولة الكويت ((دراسة استكشافية))، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين، 2003.

11– وزارة التربية الوطنية، الكتاب السنوي 2001، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، ديسمبر 2001، ص.ص 135–136.

12 – dev, p.c . intrinsic motivation and academic achievement ,what does their Relationship imply for the classroom teacher ? remedial and special education, 18(1), 1997.pp .12-19.

13– قطامي يوسف، وعدس عبد الرحمن، علم النفس العام، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2002.

14- Petri , H ;and govern , j .motivation : theory ,research and application ..Thomson-wads worth , Australia . 2004.

51–كاميليا عبد الفتاح، استبيان مستوى الطموح، مكتبة النهضة المـ رية، القاهرة، ط2، 1975. ص 07.

16 – lei y , and Seligman , M .preventing depressive symptoms in Chinese children , prevention and treatment , 5.may, 2002, pp . 1-36.

17– روجيه غال، علم النفس الطفولة والمراهقة، إشراف موريس دوبيس ترجمة حافظ الجمالي، دمشق، 1965،ص 385.

18 – عمر عبد الرحيم نـ ـر الله، تدني مستوى التحـ يل والانجاز المدرسي . أسبابه وعلاجه، عمان، الأردن، دار وائل للنشر، 2004.

19- B. Pissarro . difficulté intellectuelle et l'échec scolaire , ES.AMS , doin édition , 1980 , page 40.

20- Francine Best , l'échec scolaire , puf , Paris, 2e édition , 1999, P 9

21- P.BOURDIEU- J.-G.PASSRON, les héritiers , les étudiants et la culture ,édition de minuit , 1994.

22- محمد بن معجب الحامد، التحـ يل الدراسي دراساته، نظرياته..الدار الـ ولتية للتربية، **1996**، ص ص**74**.**75**.

23- حنفي عوض، علم الاجتماع التربوي، مكتبة أية بالقاهرة، الطبعة الرابعة، **1998**، ص**244**.

24- محمد بن معجب الحامد، مرجع سابق، ص **77**.

25- حنفي عوض، مرجع سابق، ص **176**.

26- إيدجار فور، تعلم لتكون، ترجمة حنفي بن عيسى، اليونسكو/الشركة الوطنية للنشر والتوزيع – الجزائر،ط**2**،**1976**،ص**124**.

27- إيدجار فور، المرجع السابق، ص **124** .

28- حسن البيلاوي، طيبولوجي مقترح لتـ نيف نظريات علم اجتماع التربية المعا ـر، مجلة دراسات تربوية، المجلد الأول- الجزء الرابع – سبتمبر **1986**، ص.ص **194**-**231**.

29- محمد بن معجب الحامد، مرجع سابق ،ص.ص **64**-**65** .

30- BAZIL BERNSTEIN , langage et classes sociales: codes sociolinguistique et contrôle social , édition de minuit , paris , 1975 , p30.

31- إيدجار فور، تعلم لتكون، ترجمة حنفي بن عيسى، اليونسكو/الشركة الوطنية للنشر والتوزيع – الجزائر، ط**2**،**1976**،ص**124**.

32- lautry,j. classe social, milieu familial, intelligence , Paris, puf ,1980.

33 - Christophe jenks, influence de la famille et de l'école en Amérique, paris, puf, 1977, p145.

34 - professeur pissaro – Difficultés intellectuelles et échec scolaire. E.S.A.M.S, Doin , Paris ,1980, p43.

35- إبراهيم نا ـر، علاقة التحـ يل المدرسي ومهنة ولي الأمر بتحـ يل الطلبة في الجامعة – دراسة ميدانية، رسالة الخليج العربي، السنة الثانية، العدد الخامس، **1982**.

36- مـ طفى درويش، ديمقراطية التعليم الجامعي، دراسة ميدانية، الإسكندرية، مطابع رويال، **1978** ،ص**65**.

37- محمد بن معجب الحامد ،مرجع سابق، ص **79**.

38- رشدي عبده حنين، بحوث ودراسات في المراهقة ،دار المطبوعات الجديدة، مـ ـر،**1983**.

39- عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي ،مرجع سابق، ص**479**.

40- فؤاد أبو حطب، أمال ـادق، علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المـ ـرية، القاهرة، **1983**،ص**505**.

41- عبد الله بن طه الـ ـافي، المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح، مجلة رسالة الخليج العربي ،مكتب التربية لدول الخليج العربي، الرياض، العدد **76** .

42- ايدجار فور، تعلم لتكون، مرجع سابق، ص**129**.

43 - HENRI PIERON, Examens ET docimologie, 2 édition, P.U.F, 1969.pp16 -24.

44-Lobrot) m(, Pourquoi des examens , recueil d,études publiées aux éditions rationalistes , paris , 1968.

45– عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي ،مرجع سابق، ص255.

46– عبد المجيد سرحان، المناهج المعا رة، مكتبة الفلاح، الكويت ،ط4، 1983، ص74.

47- jean louis lang , l'enfance inadaptée , P.U.F , paris, 1976, p85.

48– مقدم عبد الحفيظ، دور التوجيه والإرشاد في الاختيار والتوافق الدراسي والمهني، المجلة الجزائرية للتربية، السنة الأولى،العدد الأول،ص57.

49– بركان محمد ارزقي، المناهج الدراسية وعلاقتها بالتسرب المدرسي، مرجع سابق، ص 114.

50– مقدم عبد الحفيظ، دور التوجيه والإرشاد في الاختيار والتوافق الدراسي والمهني، مرجع سابق، ص 58.

51- A. Gouteron. J.Berdanaux . J.P . Gamoin . s'orienter pour mieux réussir , SENAT, mission sur l'information et l'orientation des étudiants des premiers cycles universitaires . rapport 81 – 1996/1997.

52– عبد الحفيظ مقدم، دور التوجيه والإرشاد في الاختيار والتوافق الدراسي والمهني، مرجع سابق، ص 59.

53– عبد المجيد نشواتي، عام النفس التربوي ،مرجع سابق ،ص 234.

54– عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، مرجع سابق ،ص 237.

55– نبيل عبد الفتاح حافظ، عوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، الطبعة الأولى، 2000، ص 161.

56– عبد المطلب القريطي، المتفوقون عقليا مشكلاتهم الأسرية والمدرسية ودور الخدمة النفسية ورعايتهم، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية لدول الخليج العربي، الرياض، العدد 28، السنة 9، الرياض، ص29–58.

57– نبيل عبد الفتاح حافظ، عوبات التعلم والتعليم العلاجي، مرجع سابق، ص 166 –167.

58– فؤاد أبو حطب آمال ادق، علم النفس التربوي، مرجع سابق.

59– عبد الرحمن سيد سليمان، سيكولوجية ذوي الحاجات الخا ة،مكتبة زهراء الشرق القاهرة 1999، ص138.

60– المرجع السابق، ص 146.

61– وزارة التربية الوطنية، منشور رقم 98.118.53. المؤرخ في 27 أكتوبر1998، والمتعلق بح الاستدراك والدعم .

62– عبد الله بن عبد العزيز بن محمد الهابس، الرسوب وعلاقته بتح يل الطلاب، مرجع سابق، ص127.